

- W. Everts, H. H. J. Labohm, B. van Steenbergen, *Het voorlaatste oordeel, een kritische beschouwing van de tweede golf wereldmodellen*, Amsterdam 1979, 25-37
36. P. F. Kagenaar, a.a., II, 252
37. A. A. Wentink, *Sociale planning in de verzorgingsstaat, mogelijkheden en beperkingen*, Den Haag 1976
38. H. L. Meyer, *Einführung in die Curriculummethodologie*, München 1974<sup>2</sup>
39. E. Velema, Vormgeving van het onderwijsbeleid, in: N. Deen, S. C. J. van Eyndhoven (ed.), *Vormgeving van beleid in onderwijs en cultuur*, Groningen 1972 betreft het curriculumaspect ten onrechte niet in de definitie van 'onderwijsbeleid'.
40. Dank ben ik verschuldigd aan Drs. Jan van den Hoogen, wetenschappelijk medewerker aan het Facultair Instituut voor Algemene Onderwijskunde aan de K.U. te Nijmegen voor inzage in de rapporten 2 en 3 van zijn hand betreffende 'Läroplan Grundskola', resp. *Het legitimatiebegrip in de leerplanontwikkeling*, *Naar een sociologie van het curriculum*, en *Het 'verborgen' curriculum*, waarin verwezen wordt naar: J. Eggleston, *The sociology of the school curriculum*, London 1977, 23; Eggleston definieert het curriculum in termen van 'knowledge', en wel in de zin van de 'kennissociologie', volgens welke 'kennis' zoals ik in punt 1.1 heb vermeld het hele scala van informatie, ideeën, houdingen, waarden, overtuigingen, normen en ervaringen omvat; om een intellectualistische verenging van 'kennis' te vermijden spreek ik steeds van 'kennis en waarden'; zie Eggleston 1-4. Ook de verwijzing naar Tillman (zie voetnoot 55) heb ik aan Van den Hoogen te danken.
41. J. A. van der Ven, *Katechetische leerplanontwikkeling*, Den Bosch 1973, 193
42. J. Eggleston a.w., 15-16
43. E. de Corte, *Onderwijsdoelstellingen*, Leuven 1973, 17, 27-28, 57-58
44. J. A. van der Ven, a.w., 81; W. J. Popham, Objectives and instruction, in: W. J. Popham, *Instructional objectives*, AERA monographs series on curriculum evaluation 3, Chicago 1969, 32-52, hier 40

## Betekenis van de onderwijservaring voor de innovatie-implementatie\*

J. MORTIER EN J. VERHOEVEN

### 1 Inleiding

In de theoretisch sociologische literatuur wordt de duur van het lidmaatschap van een groep als belangrijk ervaren voor het sociale handelen. Merton noemt dit één van de groepskenmerken die in een sociologische analyse niet mogen ontbreken<sup>1</sup>. Het is dan ook niet zo verwonderlijk dat in menig empirisch sociologisch onderzoek daarvoor plaats wordt voorzien.

Ook in studies omtrent de innovatieproblematiek op velerlei domeinen en deze m.b.t. de opvattingen van leerkrachten in het onderwijs vindt men deze variabele opgenomen. In tal van (doorgaans Amerikaanse) innovatie-onderzoekingen (en in het bijzonder het diffusie- en adoptieonderzoek) werd de tijdsfactor (de duur van het lidmaatschap aan een bepaald sociaal systeem) gezien als één van de karakteristieken die bepalend zouden zijn voor de snelheid waarmee men ingaat op vernieuwingsvoorstellen. Een inhoudsanalyse van dergelijke studies (228 bronnen), doorgevoerd door Rogers en Shoemaker, toont echter aan dat de betekenis ervan allesbehalve eenduidig is: uit 20% van de studies blijkt dat zich onder de 'early adopters' (i.c. dat deel van een sociaal systeem dat in een relatief vroeg stadium de vernieuwing opneemt) een overwicht van relatief jongere personen bevindt; in 30% van de bronnen zijn het in hoofdzaak ouderen; de overige studies laten geen verschil zien<sup>2</sup>.

Ook uit de (Angelsaksische) literatuur die enkel en alleen betrekking heeft op het onderwijsgebeuren (al dan niet in relatie tot innovatie) verschijnt de betekenis van de tijdsfactor (hier: onderwijservaring) soms op een zeer verschillende wijze. Miller (1967) wijst vooral op de

\* Dit onderzoek maakt deel uit van het F.K.F.O.-project 'De leraar als change agent' (2.0054-75). Dankzij de F.K.F.O.-hulp kon dit project gerealiseerd worden door Prof. dr. J. Verhoeven (promotor), Prof. dr. K. Dobbelaere (co-promotor), J. Mortier en P. Willems.

De basisgegevens voor dit artikel worden weergegeven in: J. Verhoeven, P. Willems, K. Dobbelaere, *Socio-culturele factoren en onderwijsvernieuwingstrag bij leerkrachten*. Leuven, Sociologisch Onderzoeksinstituut, 1979, Deel I, X + 322 pp. Deel 2, XV + 314 pp.

negatieve aspecten van de onderwijservaring. Inzoverre immers een langdurige onderwijservaring aanleiding geeft tot routine-matig handelen en deze routine in de plaats komt van elke verdere theoretisch-wetenschappelijke bezinning, zou ze een rem betekenen voor onderwijsveranderingsprocessen binnen de school<sup>3</sup>. Corwin (1975) daarentegen meent op basis van zijn onderzoek een tegengestelde tendens te kunnen waarnemen. Vooral scholen die over een groot aantal ervaren (mannelijke) leerkrachten beschikken bleken sterk innovatiegericht<sup>4</sup>. Met innovatiegerichtheid wordt dan vooral bedoeld de mate waarin vernieuwingen (inzake leerinhoud, werkmethodes) verspreid en aanvaard worden binnen een school (diffusie en adoptie). Ook ander onderzoek zou deze stelling ondersteunen. Leraren met veel ervaring zouden niet alleen beter in staat zijn de problemen in het schoolgebeuren te onderkennen en daaraan een oplossing te geven, maar bovendien een voldoende beroepszekerheid, rijpheid en professioneel engagement bezitten om zich aan verandering te wagen en hun inspanningen in dat opzicht te rechtvaardigen. Wijzen we tenslotte nog op het onderzoek van P. H. Taylor dat, los van de innovatieproblematiek, o.m. gepoogd heeft de relatie na te gaan tussen onderwijservaring en het beeld dat zij hebben van een 'goede leraar'<sup>5</sup>. Er konden geen significante verschillen gevonden worden tussen deze met een lange en deze met een korte onderwijspraktijk.

## 2 Probleemstelling

In dit artikel wensen we te bekijken welke de betekenis is van de onderwijservaring voor de onderwijsvernieuwing. Dat deze uit vroeger gedane onderzoeken helemaal niet eenduidig blijkt, is op basis van wat voorafgaat wel duidelijk. De vraagstelling in het vermelde innovatie-onderzoek lag nochtans enigszins anders. Deze studies hanteren immers vooral de mate van aanvaarding en verspreiding van een innovatie als criterium van onderwijsvernieuwing door leerkrachten. In dit artikel gaat de aandacht uit naar de mate van verwerkelijking (implementatie) van onderwijsvernieuwing. Daarmee situeren we ons in een geheel van studies die met het oog op de bepaling van wat werkelijk gebeurt in een school vooral aandacht vragen voor of besteden aan de (gewenste) veranderingen die zich in het gedrag van de leraar voordoen, nadat men beslist heeft een vernieuwing te starten<sup>6</sup>.

De bedoeling is deze gedragsveranderingen te bestuderen in relatie tot de sociale situatie waarin leerkrachten zich bevinden. Centraal in deze analyse staat de beroepservaring. Er zal nagegaan worden welk het verband is tussen onderwijservaring en innovatie-implementatie. Het is evenwel duidelijk dat ook tal van andere factoren de leraarssituatie mede kunnen bepalen zoals bijv. de arbeidsbelasting, de opleidingssituatie e.a. Daarom is het belangrijk de geconstateerde verbanden verder te analyseren, onder de controle van enkele van deze factoren. Gezien de

aard van de probleemstelling in het globale project zijn dat de volgende: de structuur van het secundair onderwijs waarin de leraar werkzaam is (type 1/type 2), het diploma (regent/licentiaat) en het vakdomein waarin hij bezig is (Nederlands/wiskunde)<sup>7</sup>. Deze posities zijn hier opgenomen als controlevariabelen, maar werden in het globale project ook in directe relatie tot de implementatie bekeken. Ze stonden er centraal in de probleemstelling (en derhalve ook bij het beredeneren van de steekproef en de analyse). Er zijn redenen om aan te nemen dat deze variabelen het onderwijsvernieuwingsgedrag kunnen beïnvloeden. Wat betreft de structuur van het onderwijs, kan verwacht worden dat de gedragsveranderingen die als wenselijk worden geformuleerd bij de invoering van een nieuwe onderwijsstructuur in ons land vooral in dat type onderwijs (het V.S.O. of type 1-onderwijs) zichtbaar worden. Dit neemt evenwel niet weg dat ze ook in de traditionele onderwijsstructuur (type-2-onderwijs) kunnen optreden. M.a.w. de innovatie-implementatie kan ook van andere factoren dan van de invoering van een nieuwe schoolstructuur afhankelijk zijn.

Eén van de mogelijke factoren is bijv. het vakdomein waarin de leraar bezig is. Twee types van vakken worden hier onderscheiden: Nederlands (als vak dat de meer literair-humane wetenschappen vertegenwoordigt) en wiskunde (min of meer als vertegenwoordiger voor de positieve wetenschappen). De eigen rationaliteit van deze vakken kan een invloed hebben op de innovatie-implementatie, denken wij bijv. aan de eigen opleiding (met o.a. een bijzondere didactiek voor deze vakken), de opbouw van het lesverloop bij talenonderricht en deze van de meer abstracte wiskunde<sup>8</sup>. Ook het diploma van de leraar (regent/licentiaat) kan betekenis hebben voor de onderwijsvernieuwing. Een regent heeft zijn opleiding genoten aan een middelbare normaalschool. In deze opleiding staat het 'onderwijzen' (de pedagogisch-didactische vorming) meer centraal dan in de vorming van licentiaten aan de universiteiten, die in hoofdzaak vakwetenschappelijk gericht is<sup>9</sup>. Ook het leerlingenpubliek van beide categorieën leraren verschilt duidelijk. De regent situeert zich in de regel binnen de lagere cyclus van het secundair onderwijs (de eerste drie jaren); de licentiaat in de hogere cyclus.

De vernieuwde onderwijsdoelen, waarvan we hier de implementatie wensen te bekijken, werden geformuleerd naar aanleiding van de invoering van een vernieuwde onderwijsstructuur, het Vernieuwd Secundair Onderwijs. Met dit V.S.O. (op dit moment secundair onderwijs type 1 genoemd) nam men zich voor de functionering, structuur en inhoud van het onderwijs grondig te wijzigen. De kaderwet van 19 juli 1971 maakte deze vernieuwing mogelijk maar schafte de oude structuur niet af. Op dit ogenblik bestaan dus type 1 en type 2 naast elkaar. Het officieel onderwijs zal over enkele jaren volledig naar type 1 zijn overgeschakeld. Het vrij katholiek onderwijs heeft naast type 1-scholen nog een meerderheid aan type 2-scholen; ook in dit net kan de ontwikkeling naar het V.S.O. nochtans onomkeerbaar geacht worden.

De bedoeling van het V.S.O. is vooral, via structurele en inhoudelijke vernieuwingen de hinderende factoren voor een verdere democratisering van het onderwijs zoveel mogelijk uit de weg te ruimen. Het wil aan alle leerlingen de kans geven het onderwijs te volgen dat met hun bekwamheden, mogelijkheden overeenstemt. Hiertoe werd een driedelige structuur opgezet, waarbij de leerlingen in de eerste leerjaren een zo gelijk mogelijke start krijgen (gemeenschappelijke start). In deze twee zgn. observatiejaren wil men de capaciteiten van de leerlingen observeren zodat een betere begeleiding voor de verdere onderwijskeuze mogelijk is. Aldus beoogt men te voorkomen dat leerlingen op basis van bepaalde statuskarakteristieken onomkeerbaar in een bepaald type van onderwijs zouden terechtkomen. In de twee volgende jaren spreekt men van oriëntatiejaren. Het gemeenschappelijke vakkenpakket is er kleiner dan in de vorige jaren, maar de specialisatie is nog niet zo groot dat er geen overgang meer mogelijk zou zijn van een technische naar een algemeen-vormende richting en omgekeerd. De twee laatste jaren vormen de determinatiegraad. Hier is de gemeenschappelijke vorming nog kleiner en de specialisatie groter. Tegelijkertijd met deze meer structurele bepalingen werd door de V.S.O.-promotoren (parlement, advies-organen van het Ministerie, en het Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs) uiteraard ook een geheel van doelstellingen geformuleerd die het democratiseringsstreven vertalen naar de leraar toe. Het betreft hier een aantal wenselijkheden die men op het niveau van het leraarsgedrag wil gerealiseerd zien. Voorbeelden daarvan zijn: een meer adequate observatie van de interesses, herkomst, mogelijkheden van de leerlingen; differentiatie van de leerinhouden; het gebruik van meer activerende werkvormen (cfr. groepswerk), een verruimde en meer collegiale evaluatie e.a. Deze doelstellingen komen later uitvoeriger aan bod.

### 3 Onderzoeksbewerkingen

#### 3.1 Methode van onderzoek

In een eerste onderzoeksontwerp werd uitgegaan van de gedachte dat leerkrachtengedrag het best kan geduid worden door directe of indirecte observatie van het klasgebeuren. Deze observatie zou in een beperkt aantal scholen ('cases') uitgevoerd worden. Gezien het wantrouwen van sommige leraren omtrent het gebruik van bandopnamen, moest nochtans van deze werkwijze afgezien worden. Tenslotte werd besloten op een ruimere schaal met een gedeeltelijk gestructureerde vragenlijst te werken. Deze vragenlijst werd, na een voorafgaande analyse van de doelstellingen van de onderwijsvernieuwing, opgebouwd rondom de verschillende domeinen waarop verandering werd gewenst (evaluatie, werkvormen)<sup>10</sup>. Diverse vragen werden geformuleerd m.b.t. elk van deze domeinen. Tevens werd een reeks vragen gesteld m.b.t. de sociale situatie waarin leerkrachten zich bevinden (arbeidsbelasting, -ervaring, e.a.).

Via een zekere openheid bij de vraagstelling (open eind-vragen) werd ruimte gelaten aan velerlei mogelijke definities van hun gedrag, inzoverre relevant voor de vraagstelling. Ten einde evenwel een zo accuraat of betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen van dit gedrag werden een aantal controlevragen toegevoegd. Tenslotte hadden alle vragen betrekking op hun gedrag in die klas waar ze het meeste aantal uren lesgeven<sup>11</sup>.

#### 3.2 De steekproef

De gegevens waarop dit onderzoek is gebaseerd werden gedurende de maanden mei-juni 1977 door getrainde interviewers verzameld bij een steekproef van 396 leerkrachten uit het katholiek meisjesonderwijs van Vlaanderen. Deze steekproef werd geconcipeerd in functie van de centrale vraagstelling van het globale project, nl. de vraag naar de betekenis van de onderwijsstructuur (type 1-type 2), het diploma (regent/licentiaat) en het onderwezen vak (Nederlands/wiskunde) voor de implementatie van de innovatie<sup>12</sup>. Opdat al deze categorieën leerkrachten voldoende zouden vertegenwoordigd zijn werd de steekproef disproportioneel gestratificeerd opgebouwd. Uit alle katholieke meisjesscholen (type 1 en 2) gelegen in gemeenten waar V.S.O.-onderwijs (type 1-onderwijs) voor meisjes was, werd een toevallig gekozen staal van leerkrachten Nederlands en wiskunde, regenten en licentiaten in het onderzoek betrokken. In principe zou elke categorie bestaan uit 50 eenheden. Dit werd niet altijd bereikt omdat er, gegeven de omschrijving van de steekproef, niet steeds zoveel respondenten te vinden waren<sup>13</sup>. Uiteindelijk zag de steekproef er als volgt uit:

Tabel 1: Strata in de steekproef

	Type 1				Type 2				Totaal
	Regent Nederl.	Regent Wiskunde	Licent. Nederl.	Licent. Wiskunde	Regent Nederl.	Regent Wiskunde	Licent. Nederl.	Licent. Wiskunde	
N	55	55	48	31	54	52	57	44	396

#### 3.3 De onderzochte variabelen

De innovatie-implementatie door leerkrachten werd onderzocht voor de verschillende domeinen, zoals reeds gesteld, gedistilleerd uit een analyse van de doelstellingen van de onderwijsvernieuwing zoals deze in de officiële stukken te vinden zijn. Zij vormen de afhankelijke variabelen in dit onderzoek. Naar de mate van toepassing of verwerkelijking werd elke variabele gedichotomiseerd. We geven hieronder een beknopt overzicht van deze doelen, tesamen met de opdeling ervan in twee categorieën en de aanduiding van het percentage leerkrachten dat geacht wordt het doel te realiseren.

1. De observatie van de interesse der leerlingen: zo de leerkracht rekening houdt met de interesse van de leerlingen op basis van een regelmatig ingevuld officieel of eigen systeem, dan wordt deze doelstelling als gerealiseerd beschouwd (22%). Leerkrachten voor wie dit niet het geval is worden geacht niet of onvoldoende te beantwoorden aan bedoelde wens tot observatie.

2. De observatie van de sociale herkomst der leerlingen: leerkrachten die gedurende het bestudeerde schooljaar officiële documenten of een eigen registratie-systeem m.b.t. de sociale afkomst van leerlingen systematisch bijhouden en ook aanduiden in welke zin ze deze gegevens in hun onderwijs betrekken worden gezien als diegenen die deze doelstellingen hebben bereikt (14%). Zij die één of geen enkele van deze voorwaarden vervullen worden gerekend tot de categorie van leerkrachten die nog niet of onvoldoende aan de geformuleerde wens beantwoorden.

3. Differentiatie: er wordt van een voldoende of sterke differentiatie gesproken (34%) indien de leerkrachten in minstens twee van de volgende opzichten rekening houden met verschillen tussen leerlingen a) via aandacht voor de verschillen in interesse bij het aanbrengen van de leerstof; b) via aandacht bij het didactisch handelen voor verschillen inzake de sociale gesitueerdheid (sociale herkomst) van leerlingen; c) via een duidelijke differentiatie van de leerstof naar inhoud en/of volume, gezien o.m. de verschillen inzake begaafdheid. Indien men in één enkel of geen enkel opzicht aan verschillen tussen leerlingen tegemoet komt, dan is er sprake van een onvoldoende of totaal afwezige differentiatie.

4. Mate van gerichtheid op de overheid bij de keuze van het lesonderwerp. In de lijn van de met het V.S.O. geformuleerde wens tot inspraak wordt van een zwakke overheidgerichtheid gesproken wanneer leerkrachten het leerplan, de directie en inspectie pas in derde orde vermelden als inspiratiebron bij de keuze van het lesthema (17%). Noemen ze deze overheidsinstanties op de eerste of de tweede plaats dan spreken we van een sterk overheidsgericht gedrag.

5. Zwakke of sterke gerichtheid op de overheid bij de keuze van werkvormen. Hierbij wordt dezelfde redenering gevolgd als hierboven. 50% der leerkrachten blijkt zwak overheidsgericht bij de werkvormkeuze.

6. De voorkeur voor groepswork: twee categorieën van leerkrachten worden hier onderscheiden, vooreerst de sterk groepsworkbetrokkenen, i.c. zij die groepswork een eerste of tweede voorkeurplaats geven, meer dan tienmaal per jaar groepswork gebruiken en deze werkvorm ook duidelijk kunnen specificeren (25%); vervolgens diegenen die minder of helemaal niet op deze methode gericht staan of die leerkrachten bij wie één van de vermelde criteria ontbreekt.

7. Gebruik van nieuwe didactische werkvormen: indien leerkrachten nooit volgens het zuiver docerend patroon lesgeven, en derhalve doorgaans alternatieve werkvormen (klassegesprek, groepswork e.a.) aanwenden worden ze sterk innoverend geacht inzake didactische werkwijzen (36%). Andere leerkrachten worden op dit vlak zwak of niet in-

noverend genoemd.

8. Collegiale evaluatie (passieve vorm): een passieve vorm van collegiale evaluatie is volledig afwezig als de evaluatiecijfers van leerlingen strict autonoom bepaald worden. Worden ze soms of vaak beïnvloed door opmerkingen van collega's (87%) dan kan van een passieve collegiale evaluatie gesproken worden.

9. Omgekeerd wordt van een actieve collegiale evaluatie of van een poging tot beïnvloeding van de collegiale evaluatie gesproken als leerkrachten proberen de evaluatiecijfers door collega's gegeven te veranderen (34%).

10. Slagen deze leerkrachten in deze beïnvloedingspogingen, dan is er sprake van een effectieve beïnvloeding van de collegiale evaluatie (30%).

11. De situatie waarbij de evaluatiecijfers van leerlingen door opmerkingen van collega's beïnvloed worden en waarbij dit gebeurt in het kader van de klasseraad, wordt benoemd als 'collegiale evaluatie in klasseraadverband' (60%).

12. Een ruim opgevatte evaluatie: leerkrachten die naast cognitieve ook sociaal-emotionele factoren m.b.t. het leerproces (i.c. sociale attitudes en gedrag) in hun evaluatie opnemen, worden geacht de evaluatie in een vernieuwd en ruimer kader te plaatsen (30%).

13. Samenwerking met het P.M.S.<sup>14</sup>: er wordt gesproken van samenwerking met P.M.S. indien leerkrachten vanwege het P.M.S. gegevens krijgen m.b.t. de leerlingen en deze gegevens (doorgaans of soms) ook in rekening brengen bij de evaluatie (26%). Zijn deze criteria niet vervuld dan is samenwerking slechts gedeeltelijk aanwezig of afwezig.

Zoals blijkt hebben deze variabelen betrekking op vier grote domeinen van vernieuwing: de observatie van leerlingen en de onderwijsdifferentiatie (1/2/3); de mate van gerichtheid op de overheid bij het didactisch handelen (4/5); het gebruik van meer activerende werkvormen (6/7) en het evaluatie-gedrag (8/9/10/11/12/13)<sup>15</sup>.

Voor elk van deze afzonderlijke variabelen zal de impact van de onderwijservaring (de onafhankelijke variabele) bekeken worden. Twee categorieën worden inzake onderwijservaring onderscheiden: 1. leerkrachten met minder dan 6 jaar onderwijservaring (N = 140 of 35,35%) 2. leerkrachten met 6 en meer jaren onderwijservaring (N = 256 of 64,65%). In het eerste geval is er sprake van een 'geringe onderwijservaring', in het tweede van 'veel onderwijservaring'. Bij deze opdeling werd uitgegaan van de opvatting dat de eerste jaren van de onderwijstaak meer het karakter hebben van een 'in service training' waarbinnen de leerkracht zijn vaste benoeming nog moet verwerven<sup>16</sup>. Daarenboven hebben de leerkrachten met minder dan 6 jaar ervaring in de regel hun opleiding gekregen in de periode na de eerste experimenten met V.S.O. (1970).

### 3.4 Analyse-methode

Drie vragen willen we beantwoorden: 1. is er een verschil inzake inno-

vatie-implementatie tussen leerkrachten met weinig onderwijsservaring en deze met veel onderwijsservaring? 2. blijft deze eventuele differentiatie in de innovatie-implementatie behouden indien men controleert voor type, diploma of vak? 3. blijft deze eventuele differentiatie in innovatie-implementatie behouden indien men simultaan controleert voor type en diploma, type en vak, en diploma en vak?

Om de associatie tussen onderwijsservaring en de innovatie-implementatie op verschillende domeinen na te gaan werden telkens de procentuele verschillen ( $\epsilon$ -waarden) met hun respectievelijk significantieniveau berekend<sup>17</sup>. Ter controle van de geconstateerde verbanden werd een 'multivariate analyse' toegepast<sup>18</sup>. De resultaten van deze analyses vatten we samen in twee tabellen. In tabel 2 geven we voor elk der onderscheiden doelstellingen het percentage leerkrachten dat geacht wordt betreffende doelstelling te bereiken, resp. in de totale populatie, in de categorie leerkrachten met een geringe onderwijsservaring en in deze met veel onderwijsservaring. In een laatste kolom plaatsen we de procentuele verschillen met hun significantieniveau. Wanneer de leerkrachten met veel onderwijsservaring in grotere mate het doel bereiken dan deze met een geringe ervaring, plaatsen we een positief teken voor het procentuele verschil (+), in het omgekeerde geval een negatief teken (-).

In tabel 3 worden enkel procentuele verschillen en hun significantieniveau opgenomen. Ze hebben betrekking op het verschil tussen het percentage leerkrachten dat de betreffende doelstelling (zie de kolommen) voldoende bereikt bij de leerkrachten met veel ervaring en het percentage leerkrachten dat hetzelfde doel voldoende bereikt onder deze met een geringe ervaring<sup>19</sup>. Dit gebeurt onder de controle van resp. type, diploma, vak, type en diploma, type en vak, diploma en vak (zie de rijen)<sup>20</sup>. Een +4 bijvoorbeeld, in de eerste kolom van de tweede rij, betekent dat onder leerkrachten met veel onderwijsservaring van type 1 4% meer leerkrachten aandacht heeft voor de interesses van de leerlingen dan onder de leerkrachten met een geringe ervaring in datzelfde schooltype (type 1 of V.S.O.).

#### 4 Analyse van de resultaten

##### 4.1 De mate van implementatie voor elk der doelstellingen

Tabel 2 geeft o.m. een beeld van de mate waarin leerkrachten zonder onderscheid naar positie elk der doelstellingen realiseren. Daaruit blijkt dat voor tal van domeinen de implementatie op een vrij laag niveau blijft. Als men immers aanvaardt dat een hoge mate van implementatie bereikt wordt, daar waar 50% of meer leerkrachten hun gedrag naar een bepaalde doelstelling richt, dan kan vastgesteld worden dat dit slechts voor drie domeinen het geval is nl. voor wat betreft de zwakke overheidsgerichtheid bij de werkvormkeuze (50%), voor de passieve vorm van collegiale evaluatie (67% laat zijn evaluatiecijfers beïnvloeden door col-

Tabel 2: Innovatie-implementatie onderscheiden naar onderwijsservaring der leerkrachten

Doelstellingen	Proportie leerkrachten die betreffende doelstellingen voldoende realiseren			Procentueel verschil*
	Totale steekproef (N = 396)	Geringe onderwijsservaring (N = 140)	Veel onderwijsservaring (N = 256)	
Interesse-observatie	22%	21%	22%	+ 1
Observatie van sociale herkomst	14%	13%	14%	+ 1
Differentiatie	34%	36%	32%	- 4
Zwak-overheidsgerichte keuze van lesonderwerp	17%	26%	13%	- 13**
Zwak-overheidsgerichte werkvormkeuze	50%	63%	43%	- 20**
Voorkeur voor groepswerk	25%	34%	20%	- 14**
Gebruik van nieuwe didactische werkvormen	36%	49%	29%	- 20**
Passieve collegiale evaluatie	67%	69%	66%	- 3
Actieve beïnvloeding van de collegiale evaluatie	34%	29%	37%	+ 8*
Effectieve beïnvloeding van de collegiale evaluatie	30%	26%	32%	+ 6
Collegiale evaluatie in klasseraadverband (N = 264)	60%	53%	63%	+ 10
Verruimde evaluatie	30%	31%	30%	- 1
Samenwerking met P.M.S.	26%	25%	27%	+ 2

\* Indien onder leerkrachten met veel onderwijsservaring een hoger percentage het betreffende doel realiseert dan onder deze met een geringe ervaring, dan wordt het procentuele verschil voorafgegaan door een positief teken; in het omgekeerde geval wordt een negatief teken geplaatst.

Indien het significantieniveau van het procentueel verschil gelijk is aan  $.10 > p > .05$  dan wordt één sterretje (\*) achter het cijfer geplaatst. Is het significantieniveau  $p \leq .05$  dan zijn er twee sterretjes (\*\*) aangebracht.

leerkrachten onder controle voor type, vak en diploma.  
Uitgedrukt in procentuele verschillen<sup>a</sup>

Onder controle van	Procentuele verschillen tussen leerkrachten met geringe onderwijservaring en deze met veel onderwijservaring onderscheiden per doelstelling.											
	Interesse observatie	Observatie van sociale herkomst	Differentiatie	Zwak overheidsgericht werk-vorm-keuze	Groeps-werk	Gebruik v. nieuwe werk-vormen	Passieve collegiale evaluatie	Actieve beïnvloeding van collegiale evaluatie	Effectieve beïnvloeding v. collegiale evaluatie	Collegiale evaluatie in klas-raad	Ver-ruimde evaluatie	Samen-werking P.M.S.
Totaal	+ 1	+ 1	- 4	- 20**	- 14**	- 20**	- 3	+ 8*	+ 6	+ 10	- 1	+ 2
Type 1	+ 4	+ 3	- 1	- 16**	- 15**	- 20**	- 10	+ 7	+ 6	+ 10	- 9	- 2
Type 2	0	+ 1	- 8	- 22**	- 9	- 15**	0	+ 6	+ 4	+ 19*	+ 2	+ 9
Regent	- 2	+ 2	+ 3	- 24**	- 12*	- 21**	- 9	+ 9	+ 6	+ 8	+ 2	+ 6
Licentiaat	- 1	- 3	- 17**	- 17**	- 12*	- 16**	+ 2	+ 3	+ 3	+ 2	- 2	- 7
Leerkr. Nederlands	+ 3	+ 9*	- 4	- 18**	- 11*	- 21**	- 3	+ 3	+ 1	+ 13	- 8	- 6
Leerkr. Wiskunde	+ 3	- 7	+ 3	- 19**	- 14**	- 8	+ 2	+ 5	+ 14*	+ 8	+ 14*	+ 12*
Type 1-Regent	+ 1	+ 8	+ 4	- 13	- 15*	- 23**	- 11	+ 6	+ 4	+ 4	- 5	+ 1
Type 1-Licentiaat	+ 6	- 6	- 12	- 20*	- 9	- 17	- 9	+ 8	+ 7	+ 20	- 14	- 11
Type 2-Regent	- 12	- 6	+ 1	- 27	- 3	- 9	- 9	0	- 5	+ 15	- 1	+ 18
Type 2-Licentiaat	- 3	0	- 20**	- 14	- 10	- 14	+ 5	- 2	0	+ 6	+ 3	- 2
Type 1-Nederlands	+ 6	+ 12	- 6	- 21**	- 10	- 25**	- 8	+ 2	+ 1	+ 15	- 26**	- 9
Type 1-Wiskunde	+ 3	- 5	+ 7	- 8	- 19**	- 11	- 12	+ 13	+ 11	+ 6	+ 13	+ 0
Type 2-Nederlands	+ 2	+ 10	- 2	- 15	- 9	- 15	- 4	+ 1	+ 1	+ 20*	+ 3	+ 1
Type 2-Wiskunde	0	- 12	- 4	- 24	- 1	- 1	+ 12	+ 15	+ 13	+ 17	+ 8	+ 22*
Regenten Nederl.	- 2	+ 12	+ 9	- 23**	- 10	- 26**	- 14	- 3	- 8	+ 15	- 2	+ 1
Regenten Wiskunde	0	- 9	0	- 25**	- 14*	- 13	- 2	+ 21*	+ 20*	+ 2	+ 7	+ 10
Licent. Nederl.	0	+ 3	- 18*	- 7	- 7	- 17*	+ 6	+ 7	+ 6	+ 1	- 13	- 14*
Licent. Wiskunde	+ 2	- 8	- 1	- 18*	- 13	- 2	+ 2	+ 3	+ 3	+ 8	+ 20**	+ 7

<sup>a</sup> Indien onder leerkrachten met veel onderwijservaring een hoger percentage het betreffende doel realiseert dan onder deze met een geringe ervaring, dan wordt het procentuele verschil voorafgegaan door een positief teken; in het omgekeerde geval wordt een negatief teken geplaatst.

Indien het significantieniveau van het procentueel verschil gelijk is aan  $.10 > p > .05$  dan wordt één sterretje (\*) achter cijfer geplaatst. Is het significantieniveau  $p < .05$  dan zijn er twee sterretjes (\*\*) aangebracht.

lega's) en voor de collegiale evaluatie in klasseraad-verband (60%)<sup>21</sup>. Voor de overige 10 doelstellingen wordt dit criterium niet bereikt. Opmerkelijk is zelfs dat op 7 domeinen niet eens  $\frac{1}{2}$  der leerkrachten het doel bereikt; bijvoorbeeld op het domein van de observatie, de betrokkenheid op groepswork, e.a.

Met dit algemeen beeld doen we nochtans geen uitspraak over het V.S.O. op zich. Het betreft hier de mate van implementatie van leerkrachten uit

type 1 en type 2-onderwijs. En zoals reeds gesteld werden de gemeten doelstellingen in de eerste plaats geformuleerd m.b.t. het V.S.O. (type 1). Wel is duidelijk dat de doelstellingen in het kader van het V.S.O. geformuleerd zeker nog geen gemeengoed geworden zijn onder de leerkrachten in ons onderzoeksdomein.

#### 4.2 Onderwijservaring van leerkrachten en de implementatie van de vernieuwde doelstellingen

De centrale vraag van dit artikel betreft de verschillen inzake implementatie naar de onderwijservaring. Hierbij kan de hypothese geformuleerd worden dat de implementatie zal toenemen met de onderwijservaring. Meer ervaren leerkrachten kunnen immers verondersteld worden meer vertrouwd te zijn met de problemen van het dagelijkse school- en klasgebeuren. Vermoedelijk beschikken ze vandaaruit ook over een grote flexibiliteit om hun onderwijsgedrag te overdenken en in te spelen op de doelen van de vernieuwing.

Deze veronderstelling kan in het licht van de gegevens in tabel 2 niet onverdeeld weerhouden worden. Ervaren leerkrachten blijken wel 6 van de 13 bestudeerde doelstellingen in grotere mate te verwerkelijken dan hun minder ervaren collega's, doch enkel en alleen op het vlak van de actieve beïnvloeding van de evaluatie kan er sprake zijn van een betekenisvol verschil ( $\epsilon = +8\%$ ;  $10 > p > .05$ ).

Voor de 7 andere doelstellingen kan de hypothese niet langer aangehouden worden: de leerkrachten met een geringe ervaring blijken het op deze domeinen beter te doen dan deze met veel ervaring. In 4 gevallen zijn de geconstateerde verschillen significant; het betreft hier verschillen voor wat betreft het gebruik van meer activerende werkvormen en de mate van gerichtheid op de overheid bij het didactisch handelen. De leerkrachten met een beperkte ervaring blijken minder overheidsgericht inzake de keuze van lesonderwerpen ( $\epsilon = -13\%$ ,  $p < .05$ ) en bij de werkvormkeuze ( $\epsilon = -20\%$ ,  $p < .05$ ); tevens vertonen ze een grote betrokkenheid op groepswork ( $\epsilon = -14\%$ ,  $p < .05$ ) en geven ze in mindere mate les volgens het zuiver docerend patroon ( $\epsilon = -20\%$ ,  $p < .05$ ). Kortom, jongere leerkrachten huldigen een meer professioneel-autonome opstelling t.a.v. de overheid en maken meer gebruik van alternatieve werkvormen dan hun meer ervaren collega's. Vermoedelijk houdt dit verband met hun opleiding. De opleiding in de meer recente jaren kan immers verondersteld worden ietwat meer V.S.O.-gericht te zijn en de studenten vertrouwd te maken met nieuwere didactische werkvormen. Daarenboven lijkt het aannemelijk dat de traditionele werkwijzen bij de minder ervaren leerkrachten nog niet tot een gewoonte-handelen zijn uitgegroeid, zodat ze er gemakkelijker van loskomen.

Het is duidelijk dat het hier conclusies betreft gebaseerd op verbanden tussen ervaring en de implementatie van de vernieuwde doelstellingen vastgesteld voor de totale leerkrachtenpopulatie. De vraag dringt zich op of deze relaties ook blijven bestaan, als men deze populatie opdeelt naar

onderwijstype, diploma, vak en een aantal combinaties van deze variabelen.

#### 4.3 Bespreking per domein en controle van de geconstateerde verbanden

##### 4.3.1 Observatie van leerlingen en differentiatie

Er kan gesteld worden dat slechts een beperkt aantal leerkrachten de interesses respectievelijk sociale herkomst van leerlingen systematisch observeert (resp. 22% en 14%). Ook de differentiatie van het leerproces of het tegemoet komen aan velerlei verschillen tussen leerlingen (interesse, bekwaamheid, herkomst) heeft slechts op een beperkte schaal (34%) ingang gevonden. De onderwijservaring van leerkrachten maakt hierbij weinig verschil uit. Globaal immers kunnen voor elk van deze doelstellingen geen betekenisvolle verschillen gevonden worden tussen de meer en minder ervaren leerkrachten (zie tabel 2).

Dit globale beeld ondergaat weinig fundamentele veranderingen bij het doorvoeren van de voorgestelde controles. Voor wat betreft de observatie naar interesse en sociale herkomst wordt de geringe betekenis van de onderwijservaring bevestigd zowel in type 1 als type 2, voor leerkrachten Nederlands en wiskunde en voor de licentiaten en regenten. Tabel 3 suggereert wel een betekenisvol verschil onder de leerkrachten Nederlands ( $c = -17\%$ ,  $0.10 > p > .05$ ) op het domein van de observatie van de sociale afkomst. Dit verschil blijkt echter schijnbaar, aangezien het verdwijnt na controle voor respectievelijk het onderwijstype en diploma. Ook m.b.t. de differentiatie van het leerproces blijkt de onderwijservaring globaal weinig betekenis te hebben en bij verdere controles wordt dit in vele gevallen geconfirméerd. Voor de licentiaten moet hier nochtans een uitzondering gemaakt worden. Uit tabel 3 kan opgemaakt worden dat licentiaten met een beperkte of geringe ervaring in grotere mate rekenifig houden met verschillen tussen leerlingen dan deze met veel ervaring ( $c = -17\%$ ,  $p < .05$ ). Verder onderzoek van dit verschil leert dat dit enkel geldt voor licentiaten uit type 2 ( $c = -20\%$ ;  $p < .05$ ) en bij licentiaten Nederlands ( $c = -18\%$ ,  $.10 > p > .05$ ). De jongere licentiaten uit type 2 enerzijds en de jongere licentiaten Nederlands anderzijds hebben bijgevolg meer oog voor differentiatie dan hun respectievelijke meer ervaren collega's. De recente opleiding van deze leerkrachten speelt hier vermoedelijk een belangrijke rol. Eerst en vooral kunnen een geringe ervaring en de mogelijkheid tot een meer V.S.O.-gerichte opleiding geacht worden elkaar enigszins te overlappen; jongere of minder ervaren leerkrachten, zoals gedefinieerd in dit onderzoek, hebben hun opleiding immers genoten na 1970, i.c. na de eerste experimenten met V.S.O. Voor de licentiaten Nederlands kan bovendien enige verdere evidentie aangegeven worden die het belang van de opleiding in deze in het licht stelt. Andere gegevens van ons onderzoek tonen immers aan dat de licentiaten Nederlands met een sterk V.S.O.-gerichte opleiding in grotere mate differentiëren dan deze met een niet-V.S.O.-gerichte vorming ( $c =$

$+21\%$ ;  $p < .05$ )<sup>22</sup>. Dat zowel een V.S.O.-gerichte vorming als een geringe ervaring een sterkere differentiatie in de hand werken dient dus vermoedelijk in nauwe samenhang tot elkaar te worden gezien.

##### 4.3.2 De mate van gerichtheid op de overheid bij de keuze van het lesonderwerp en de werkvormen

Tabel 2 toont aan dat niet minder dan 83% der leerkrachten een belangrijke plaats toekent aan het leerplan en andere overheidsinstanties bij de keuze van het lesonderwerp. Overheidsinstanties blijken dus een nog zeer belangrijke rol te spelen bij de bepaling van de keninhouden<sup>23</sup>. Voor de wijze waarop ze deze keninhouden in hun klas overbrengen is dat in mindere mate het geval. Volgens 50% der leerkrachten heeft de centrale overheid slechts een geringe betekenis bij de werkvorm-keuze.

Reeds eerder werd duidelijk gemaakt dat een geringe ervaring van leerkrachten gepaard gaat met een zwakkere overheidsgerichtheid bij de keuze van de werkvormen. Dit verband blijft bestaan in resp. het type 1- en type 2-onderwijs, bij de licentiaten en regenten en voor leerkrachten Nederlands en wiskunde (zie tabel 3).

Verdere controle van deze positieve relatie noopt evenwel tot een nadere specificatie. Er blijkt nl. dat niet voor alle types van leerkrachten binnen elk van de zojuist onderscheiden categorieën (bijv. type 1-leerkrachten) deze associatie blijft bestaan. Zonder hierop uitgebreid in te gaan, vermelden we dat bij nader onderzoek naar type en diploma, alleen bij de licentiaten werkzaam in het V.S.O. ( $c = -20\%$ ;  $.10 > p > .05$ ) en onder de regenten uit het traditioneel secundair onderwijs ( $c = -27\%$ ;  $p < .05$ ) de minder ervaren leerkrachten ook minder overheidsgericht werken. Naar type en vak is dat enkel het geval onder de leerkrachten Nederlands uit het V.S.O. ( $c = -21\%$ ;  $p < .05$ ) en bij een controle naar diploma en vak, onder de regenten Nederlands ( $c = -23\%$ ;  $p < .05$ ) en wiskunde ( $c = -25\%$ ,  $p < .05$ ) alsmede onder de licentiaten wiskunde ( $c = -18\%$ ;  $.10 > p > .05$ ).

##### 4.3.2 De gebruikte didactische werkvormen

Met het oog op een meer sociaal- en leerlinggericht onderwijs werd door de V.S.O.-promotoren o.m. gepleit voor het gebruik van meer activerende, vernieuwde werkvormen. Deze werkvormen blijken evenwel nog niet sterk ingeburgerd in ons onderwijs. Slechts bij  $\frac{1}{4}$  der leerkrachten heeft groepswork naar ons oordeel een voldoende ingang gevonden. Een iets grotere proportie, nl. 36%, maakt gebruik van nieuwere werkvormen (zoals klassegereprek e.a.) of onderwijst nooit volgens het zuiver docerend patroon. Opmerkelijk is dat vooral de leerkrachten met een beperkte ervaring in de vernieuwde richting werken (zie tabel 2). Er blijkt dus een negatief verband tussen onderwijservaring en het gebruik van nieuwe werkwijzen, maar niet voor een bepaalde categorie leerkrachten.



#### **a Groepswerk**

Bij de controle voor resp. onderwijstype, diploma en vak blijft het oorspronkelijk geconstateerde negatief verband tussen ervaring en de voorkeur voor groepswerk voor de meeste categorieën behouden (cfr. tabel 3). Onder de regenten, licentiaten, de leerkrachten Nederlands en wiskunde is dit verband duidelijk zichtbaar en betekenisvol. Dat is ook nog het geval in type 1-onderwijs (V.S.O.) maar niet in type 2. In het traditioneel secundair onderwijs maakt de onderwijservaring dus geen betekenisvol verschil uit<sup>24</sup>. Bij een meer doorgedreven controle blijkt de negatieve relatie, geconstateerd bij twee van de vermelde categorieën leerkrachten, bovendien schijnbaar; nl. onder de leerkrachten Nederlands en onder de licentiaten. M.a.w. het betekenisvol verband verdwijnt wanneer men controleert voor resp. type en vak onder de licentiaten en voor resp. type en diploma voor wat betreft de leerkrachten Nederlands. Voor de andere categorieën is een verdere specificering noodzakelijk.

Bekijken we vooreerst het gedrag van leerkrachten in het type 1-onderwijs. Zoals gesteld, kan alleen voor dit onderwijstype (het V.S.O.) een negatief verband tussen ervaring en de aanwending van groepswerk vastgesteld worden. Dit betekent nochtans niet dat een V.S.O.-klimaat in alle omstandigheden stimulerend werkt voor het gebruik van groepswerk onder jongere leerkrachten. M.a.w. dit verband geldt niet voor alle categorieën van leerkrachten in het V.S.O.; zoals tabel 3 aantoont, blijft het bij een controle voor resp. diploma en vak alleen bestaan bij de regenten ( $\epsilon = -15\%$ ;  $.10 > p > .05$ ) en de wiskundigen ( $\epsilon = -19\%$ ;  $p < .05$ ). Evenmin kan gesteld worden dat een negatieve relatie tussen ervaring en de voorkeur voor groepswerk aanwezig is bij alle regenten, ongeacht het type en het vakdomein waarin ze lesgeven. Nader onderzoek van deze relatie leert immers dat alleen de minder ervaren regenten uit type 1 ( $\epsilon = -15\%$ ;  $.10 > p > .05$ ) en de jongere regenten wiskunde ( $\epsilon = -14\%$ ;  $.10 > p > .05$ ) meer groepswerk doen dan hun meer ervaren collega's. Bij de leerkrachten wiskunde tenslotte wijzen de gegevens in de richting van meer groepswerk voor de jongere leerkrachten wiskunde uit type 1 ( $\epsilon = -19\%$ ;  $p < .05$ ) en de minder ervaren regenten wiskunde ( $\epsilon = -14\%$ ;  $.10 > p > .05$ ).

Besluitend kan men stellen dat het belang van een V.S.O.-structuur voor het gebruik van groepswerk bij leerkrachten met een beperkte beroepservaring zeker niet veralgemeend kan worden. Alleen als het gaat om regenten en wiskundigen is er een betekenisvolle trend in die zin.

#### **b Het gebruik van nieuwe didactische werkvormen**

I.t.t. de aanvankelijk geformuleerde verwachtingen kan in het licht van de onderzoeksgegevens niet gewaagd worden van een grotere betrokkenheid op alternatieve werkwijzen (klassegesprek, groepswerk, e.a.) bij de leerkrachten met een langere onderwijservaring. Integendeel, het zijn vooral diegenen met een beperkte ervaring die vernieuwing in dit

opzicht realiseren, en dit geldt zowel voor leerkrachten uit het V.S.O. als deze uit het niet-V.S.O. (type 2), voor de licentiaten zowel als voor de regenten, en voor de leerkrachten Nederlands. Bij de wiskundigen doet het er niet toe of men lange of korte tijd in het onderwijs staat; ervaren en minder ervaren leerkrachten wiskunde komen in gelijke mate los van het traditioneel docerend lespatroon en dit geldt evenzeer bij verdere controles naar resp. type en diploma: noch in type 1, noch in type 2, noch als regent of licentiaat gaat onderwijservaring van leerkrachten wiskunde gepaard met significante verschillen inzake het gebruik van nieuwe didactische werkvormen. Bij de leerkrachten Nederlands daarentegen geven de jongeren minder les volgens de zuiver docerende werkwijze dan hun oudere collega's en deze relatie blijft bij een verdere differentiatie van deze groep (naar type en diploma) doorgaans gehandhaafd, bij uitzondering dan voor deze werkzaam in type 2-onderwijs. Men mag dus stellen dat de jongere leerkrachten Nederlands in het V.S.O. meer dan hun oudere collega's in de vernieuwde richting werken, terwijl de jongere wiskundigen onder alle omstandigheden eerder het spoor van hun meer ervaren collega's volgen.

Ook in type 1 en type 2, onder regenten en licentiaten kan, globaal bekeken althans, een negatieve relatie tussen de onderwijservaring en het gebruik van nieuwe werkwijzen vastgesteld worden. Voor het traditioneel secundair onderwijs blijkt dit echter slechts schijnbaar, aangezien het originele verband verdwijnt na controle voor resp. vak en diploma. In het type 1-onderwijs daarentegen blijft de relatie bestaan, zij het alleen onder de regenten ( $\epsilon = -23\%$ ;  $p < .05$ ) en onder de leerkrachten Nederlands ( $\epsilon = -25\%$ ;  $p < .05$ ). Alleen voor bepaalde types van minder ervaren leerkrachten kan een V.S.O.-structuur derhalve geacht worden meer vernieuwingsmogelijkheden te scheppen op dit vlak. Ook voor de andere categorieën die we hebben onderscheiden (regenten, licentiaten) is een nadere specificatie vereist. Onder de regenten zijn het alleen de jongere regenten uit type 1 ( $\epsilon = -23\%$ ;  $p < .05$ ) en de regenten Nederlands ( $\epsilon = -23\%$ ;  $p < .05$ ) met een beperkte ervaring die het in termen van de vernieuwing beter doen dan hun oudere collega's. Bij de licentiaten tenslotte komt een meer innovatieve opstelling bij jongere leerkrachten enkel voor onder diegenen die Nederlands geven ( $\epsilon = -17\%$ ;  $.10 > p > .05$ ).

#### **4.3.4 Evaluatiegedrag**

Bij de vernieuwingsbeweging in het secundair onderwijs werd ook de wens geformuleerd tot een meer collegiale en een meer omvattende of ruimere evaluatie. Wat het eerste punt betreft, de meer collegiale evaluatie, werden verschillende aspecten bekeken. Enkele daarvan zoals de passieve collegiale evaluatie en de collegiale evaluatie in klasseraadverband bereiken een vrij hoog niveau van implementatie; ruim  $\frac{1}{2}$  der leerkrachten stelt dat ze zich door hun collega's laten beïnvloeden bij de evaluatie van de leerlingen en voor 60% gebeurt dit in het kader van de klasseraad. Voor andere aspecten blijken de leerkrachten meer terug-



houdend: slechts  $\frac{1}{2}$  stelt dat ze werkelijk actieve pogingen ondernemen om het evaluatiegedrag van collega's om te buigen en iets minder meent daar ook in te slagen (30%). De onderwijservaring heeft, globaal gezien althans, voor de meeste van deze aspecten geen betekenisvolle impact. Alleen op het vlak van de actieve beïnvloeding van de evaluatie vertonen meer en minder ervaren leerkrachten een ietwat verschillend gedrag; meer ervaren leerkrachten pogen in grotere mate dan de jongeren het evaluatiegedrag van hun collega's te beïnvloeden.

Een tweede wens m.b.t. de evaluatie, nl. een verruimde opvatting ervan, blijkt slechts in beperkte mate te worden gerealiseerd. Amper  $\frac{1}{2}$  der leerkrachten brengt naast cognitieve ook sociaal-emotionele factoren m.b.t. het leren in rekening. De onderwijservaring brengt ook hier globaal bekeken geen significante verschillen teweeg.

#### *a Passieve collegiale evaluatie*

Reeds werd gesteld dat onderwijservaring weinig verschil uitmaakt voor de passieve vorm van collegiale evaluatie. Dit blijkt ook wanneer men de betekenis van de ervaring onderzoekt voor de verschillende categorieën leerkrachten die we hebben onderscheiden. M.a.w. of men nu werkzaam is in type 1 of type 2, of men nu licentiaat is of regent, leerkracht Nederlands of wiskunde, steeds geldt dat ervaren en minder ervaren leerkrachten zich inzake evaluatiegedrag in gelijke mate laten beïnvloeden door hun collega's.

#### *b De actieve beïnvloeding van de evaluatie en de effectiviteit ervan*

Het reeds vermelde positieve verband tussen onderwijservaring en de mate van actieve beïnvloeding van de evaluatie wordt bij nader onderzoek enkel en alleen bevestigd voor de regenten wiskunde ( $\epsilon = +21\%$ ;  $.10 > p > .05$ ). De meer ervaren regenten wiskunde pogen derhalve meer dan hun jongere collega's hun medeleerkrachten tijdens de evaluatie te beïnvloeden.

Bekijkt men ook de mate waarin actieve pogingen tot beïnvloeding naar het oordeel van de leerkrachten effectief blijken, dan stellen we vast dat ook hier alleen bij de wiskundigen ( $\epsilon = +14\%$ ;  $.10 > p > .05$ ) en in het bijzonder bij de regenten wiskunde ( $\epsilon = +20\%$ ;  $.10 > p > .05$ ) de beroepservaring een belangrijke rol speelt. Regenten wiskunde met veel onderwijservaring slagen klaarblijkelijk meer in de evaluatie van hun collega's daadwerkelijk te beïnvloeden. Vertrouwdheid (ervaring) met onderwijs- en evaluatieproblemen blijkt voor deze leerkrachten derhalve niet alleen een stimulans tot pogingen om de evaluatie te beïnvloeden maar ook een zekere waarborg om deze ook effectief in bepaalde banen te leiden. In welke zin de evaluatie beïnvloed wordt blijft vanzelfsprekend een open vraag. Opmerkelijk is verder dat deze betekenisvolle trend bij geen enkele andere categorie duidelijk aanwezig is.

#### *c Collegiale evaluatie in klasseraadverband*

Uit de tekens van de procentuele verschillen (alle positief) kan men wel opmaken dat er bij de ervaren leerkrachten een grotere bereidheid bestaat om de evaluatie collegiaal te laten verlopen in het kader van de klasseraad, doch slechts bij één enkele categorie van leerkrachten blijkt deze trend uitgesproken (significant) aanwezig. Alleen van de leerkrachten uit type 2 ( $\epsilon = +19\%$ ;  $.10 > p > .05$ ) en meer specifiek de leerkrachten Nederlands uit type 2 ( $\epsilon = +20\%$ ;  $.10 > p > .05$ ) kan immers gezegd worden dat de meer ervaren leerkrachten onder hen deze doelstelling meer verwerkelijken dan hun jongere collega's. Bij leerkrachten uit het V.S.O. speelt de onderwijservaring op dit vlak geen belangrijke rol, ook niet wanneer men controleert voor vakdomein of diploma.

#### *d Een verruimde evaluatie*

Het opnemen van sociaal-emotionele factoren bij de evaluatie is een eerder recente opstelling. Dit impliceert evenwel niet dat de jongere (minder ervaren) leerkrachten dat überhaupt meer gaan doen dan de leerkrachten die reeds langere tijd in het onderwijs staan. Deze veronderstelling gaat enkel op voor de leerkrachten Nederlands in het V.S.O. ( $\epsilon = -26\%$ ;  $p < .05$ ). Voor de andere categorieën leerkrachten in het V.S.O. en voor leerkrachten uit het type 2-onderwijs is dat niet het geval.

Onder de leerkrachten wiskunde ( $\epsilon = +14\%$ ;  $.10 > p > .05$ ) merkt men zelfs een omgekeerde relatie; niet bij alle wiskundigen evenwel, doch enkel bij de licentiaten wiskunde ( $\epsilon = +20\%$ ;  $p < .05$ ). In deze groep zijn het vooral de meer ervaren leerkrachten die ook andere dan zuiver cognitieve elementen in hun evaluatie betrekken.

#### *e Samenwerking met P.M.S.*

Het P.M.S. beschikt over informatie die de basis waarop de leerlingen geëvalueerd worden kan verbreden. Deze informatie wordt echter slechts door  $\frac{1}{4}$  der leerkrachten aangewend bij de evaluatie. Onderwijservaring brengt hierin weinig differentiatie, tenzij voor de leerkrachten wiskunde in het traditioneel secundair onderwijs ( $\epsilon = +22\%$ ;  $.10 > p > .05$ ) en voor de licentiaten Nederlands ( $\epsilon = -14\%$ ;  $.10 > p > .05$ ). Voor de eerstgenoemde categorie is er een positieve band tussen ervaring en het gebruik van P.M.S.-informatie: de ervaren wiskunde-leerkrachten in type 2 gebruiken die informatie meer dan de jongeren; bij de licentiaten Nederlands daarentegen zijn het de minder ervaren leerkrachten die meer open staan voor P.M.S.-hulp.

#### **5 Besluiten**

1) Uit bovenstaande analyse kan men besluiten dat de onderwijservaring geen zware impact heeft op de globale onderwijs-innovatie-implementatie, zoals geoperationaliseerd in dit onderzoek. Op het geheel van de 144 relaties die theoretisch mogelijk zijn, zijn er maar 22 relaties significant<sup>25</sup>. Slechts in 15% der gevallen bewerkt onderwijservaring

derhalve betekenisvolle verbanden. In de 85% overige gevallen heeft de onderwijsservaring weinig of geen betekenis.

De analyse van de 22 significante relaties toont verder aan dat een langere onderwijsservaring geen voldoende voorwaarde is voor de implementatie van de doelstellingen van de vernieuwing. Integendeel, 17 van de 22 procentuele verschillen wijzen erop dat de jonge leerkrachten de doelstellingen in grotere mate verwerklijken dan hun collega's met een lange onderwijsservaring (tegen slechts 5 in omgekeerde richting). Vermoedelijk hebben de jongere leerkrachten vanuit hun opleiding meer op het V.S.O.-gerichte waardenpatronen en didactische werkvormen meegereggen. Anderzijds kunnen ze verondersteld worden in mindere mate vastgeroest te zijn in het traditionele denk- en handelingspatroon.

2) Een volgende vraag heeft betrekking op de betekenis van de onderwijsservaring voor de globale innovatie-implementatie in het onderwijs van het type 1 of V.S.O. Als we rekening houden met de 48 theoretisch mogelijke relaties bij de verdere controles voor resp. diploma en vak dan blijken er 7 significant. Telkens zijn het de jongere leerkrachten die het in termen van de vernieuwing beter doen dan hun meer ervaren medeleerkrachten. Geen enkel betekenisvol verband wijst in het voordeel van leerkrachten met veel onderwijsservaring.

Stellen we dezelfde vraag voor het traditioneel onderwijs en bekijken we de gegevens volgens dezelfde werkwijze dan vinden we slechts 4 significante verbanden (op een totaal van 48 mogelijkheden). De richting ervan is bovendien niet eenduidig: 2 ervan wijzen in het voordeel van de ervaren leerkrachten en 2 in het voordeel van de jongeren. Deze gegevens suggereren derhalve dat in zoverre de onderwijsservaring een betekenis heeft voor de innovatie-implementatie, deze enigszins verschilt naar onderwijstype. In het V.S.O. zijn het steeds de jongere leerkrachten die meer in de vernieuwde richting werken; in het traditioneel onderwijs is de situatie minder duidelijk.

3) Welke is nu de impact van de onderwijsservaring voor de globale implementatie van de vernieuwing bij de regenten en licentiaten? Na controle voor resp. type en vak, blijkt ook hier de ervaring slechts in een beperkt aantal gevallen significante relaties te bewerken: in 9 van de 48 theoretische mogelijkheden onder regenten en in 7 gevallen (op de 48) bij de licentiaten. Tevens is duidelijk dat zowel bij regenten (7 op de 9 significante relaties) als bij licentiaten (6 op de 7 significante relaties) de meeste van deze relaties erop wijzen dat de jongeren in grotere mate de doelstellingen implementeren dan de ervaren leraren.

4) Bekijken we de rol van de onderwijsservaring inzake het vernieuwingsgedrag van leerkrachten Nederlands dan blijkt ook hier weer dat in zoverre de ervaring een betekenis heeft voor hun gedrag (9 van de 48 theoretische mogelijke relaties zijn significant) het meestal zo is dat de leerkrachten met een beperkte ervaring in grotere mate innoveren dan deze met veel ervaring (in 8 van de 9 gevallen). Bij de leerkrachten wiskunde merkt men een enigszins ander patroon. Op de 8 relaties die

significant zijn (in het geheel van de 48 bestudeerde verbanden) wijst slechts de helft op een grotere mate van doelrealisatie bij de jongeren. Duidelijker dan voor de leerkrachten wiskunde gaat onder de leerkrachten Nederlands een geringe ervaring (inclusief meer recente opleiding) in de regel gepaard met een hoger implementatieniveau.

5) Belangrijk is het tenslotte te vermelden dat, ofschoon de onderwijsservaring geen sterke impact heeft op de globale innovatie-implementatie, er wel een sterke invloed uitgaat op elk van de volgende domeinen van de vernieuwing, nl. de mate van overheidsgerichtheid inzake didactisch handelen, het realiseren van groepswerk en het gebruik van nieuwe didactische werkwijzen. Dit werd reeds duidelijk bij een analyse voor de totale populatie, en is het evenzeer bij een verder onderzoek onder de controle van telkens 2 variabelen. Op een totaal van 22 significante relaties voor het geheel van de 12 variabelen (doelstellingen) kunnen er 13 teruggevonden worden bij de drie genoemde domeinen (variabelen), dit is ongeveer 60%. Alle wijzen ze bovendien in het voordeel van de jongere leerkrachten. Onderwijsservaring bewerkt dus blijkbaar wel een verschillend implementatiepatroon, maar in het bijzonder dan voor bepaalde domeinen van de vernieuwing en (zoals voorgaande analyses reeds suggereren) onder bepaalde voorwaarden.

PROF. DR. J. VERHOEVEN, hoogleraar sociologie aan de K.U., Leuven  
J. MORTIER, wetenschappelijk medewerker aldaar  
Correspondentieadres: Sociologisch Onderzoeksinstituut, Afd. Onderwijssociologie, E. Van Evenstraat 2, B 3000 Leuven

#### Noten

1. Merton, R. K., *Social theory and social structure*, New York, The Free Press of Glencoe, 1963, pp. 311-312
  2. Rogers, E. M., en Shoemaker, F. F., *Communication of innovations*, New York, The Free Press, 1971, pp. 186-187
  3. Miller, R. I., *Perspectives on educational change*, New York, Meredith Publishing company, 1967, pp. 10-11. cfr. 'The false security provided by experience is dangerous when its lessons are used to decide present and future issues rather than being only one of many factors weighted in decisionmaking'. (p. 11)
  4. Corwin, R. G., 'Innovation in organisations: The case of schools', in *Sociology of Education*, vol. 48 (1975), nr. 1, pp. 1-37
  5. Musgrove, F., en Taylor, P. H., *Society and the teacher's role*, London, Routledge and Kegan, 1971, p. 25
- Dit onderzoek gebeurde via een schatting door leraren van de waarde die ze hechten aan kenmerken, zoals lesgeven, het handhaven van discipline en de persoonlijkheid van de leraar
6. Cfr. Gross, N., e.a., *Implementing organizational innovations. A sociological analysis of planned educational change*, London, Harper and Row, 1971, 309 p.
- Vandenbergh, R., *Implementatie van vernieuwingen in het onderwijs*, Leuven, Departement Pedagogische Wetenschappen, 1978

7. Sinds 1970 werd in België in tal van scholen het Vernieuwd Secundair Onderwijs ingevoerd. Dit soort onderwijs wordt ook wel aangeduid als het type 1-onderwijs. Het onderwijs van type 2 slaat dan op de oude structuur van het secundair onderwijs
8. Omtrent de betekenis van de vakvorming (literair gevormden en meer positief-wetenschappelijk opgeleiden) voor het leraarsgedrag, zie Kob, J., 'Definition of the teacher's role' in Halsey, A. H., e.a. (ed.) *Education economy and society*, New York, The Free Press, 1965, pp. 558-576
9. Zie daaromtrent de verschillende bijdragen, verschenen in: De Clerck, K., *De universiteiten en de lerarenopleiding*, Gent, Rectoraat van de Rijksuniversiteit, n° 32, 1976, 120 p.
10. Zie Mortier, J., *Het Vernieuwd Secundair Onderwijs: Situering, doelstellingen en uitwerkingen*, interne nota, 1978, 81 p.
11. Het uitgangspunt hierbij was dat de studie van de realisatie van de doelstellingen van het V.S.O. (zoals bijv. de systematische observatie van leerlingen) het best kan gebeuren door onderzoek van het gedrag van leerkrachten in een klas waar ze een voldoende aantal uren lesgeven
12. Er werd geopteerd voor de opname van de vakken wiskunde en Nederlands, a. omdat beide vakken enigszins uiteenlopende wetenschapsdomeinen vertegenwoordigen: Nederlands kan immers gezien worden als type-vak voor de literair-humane wetenschappen, wiskunde als type-vak voor de positieve wetenschappen (ofschoon dit niet volledig opgaat), b. omdat beide vakken hoofdvakken zijn in het secundair onderwijs en de leraren van deze vakken er voldoende aantal uren in dezelfde klas lesgeven om nog op een zinvolle en min of meer vergelijkbare basis uitspraken te kunnen doen omtrent de betekenis van het vakdomein (en andere variabelen) voor het onderwijsvernieuwingsgedrag in een bepaalde klas
13. De geschatte procentuele afwijking voor een theoretische 50%- 50%-verhouding der antwoorden met een betrouwbaarheidsgrens van 95% is voor de steekproef van type 1 gelijk aan  $\pm 5,13\%$  en voor de steekproef van type 2 gelijk aan  $\pm 4,98\%$
14. P.M.S.-centra zijn onafhankelijke adviescentra die aan de scholen en ouders psychologisch, medisch en sociaal advies geven in verband met de leerlingen
15. In het globale project werden ook andere dan de vermelde doelstellingen onderzocht; bijv.: de gerichtheid op collega's bij het didactisch handelen, de functionering van de klasseraad. Ze werden hier niet opgenomen omdat met het oog op het onderzoek van de betekenis van de ondervinding voor deze variabelen de celinhouden van betreffende tabellen te klein waren, om de noodzakelijke bewerkingen door te voeren
16. Uit een Antwerps onderzoek bij 224 licentiaten blijkt immers dat de meerderheid der leerkrachten pas na 2 à 5 jaar vast benoemd worden. Zie Van Goethem, K., De Bie, A. M., Van Hoof, P., *Germanisten en Wiskundigen in het Onderwijs*, Antwerpen, U.I.A., 1979, p. 9
17. Blalock, H. M., *Social Statistics*, London, McGraw Hill, 1960, p. 176 e.v.
18. Van Den Ende, H. W., *Beschrijvende statistiek*, Amsterdam, Brussel, Agon Elsevier, 1973, p. 240 e.v.
- Galtung, J. *Theory and Methods of Social Research*, London George Allen + Unwin, 1969, p. 399 e.v.

- Hyman, H., *Survey design and analysis*, New York, The Free Press, 1955, p. 69 e.v.
19. De + en - tekens hebben dus dezelfde betekenis als in tabel 2
20. De variabele 'gerichtheid op de overheid bij de keuze van het lesonderwerp' (zwak-gering) werd niet weerhouden bij de controle van de geconstateerde verbanden in tabel 3. De te kleine celinhouden (of het onvoldoende vertegenwoordigd zijn van bepaalde categorieën leraren) lieten immers niet toe verdere bewerkingen door te voeren
21. Het percentage leerkrachten dat collegiaal evalueert in klasseraadverband werd berekend op basis van het totaal aantal leerkrachten dat stelt dat hun evaluatiecijfers ook soms door collegae worden beïnvloed ( $N = 264$ )
22. Zie Verhoeven, J., e.a., *op. cit.*, K.U. Leuven, Sociologisch Onderzoeksinstituut, 1979, deel II, p. 5.6 en B.2.4/B.2.6
23. Dit neemt niet weg dat bij tal van leerkrachten ook de sociaal-culturele omgeving (radio- en T.V.-programma's) en de eigen intellectuele achtergrond (vaklectuur, interesse, ondervinding) een rol spelen als inspiratiebron voor lesonderwerpen
24. Dit geldt ook bij een verdere controle voor resp. diploma en vak
25. Hierbij worden vanzelfsprekend de theoretisch mogelijke en gevonden verbanden bij de meest doorgedreven controles (i.e. de controles voor telkens 2 variabelen) als uitgangspunt genomen